

La dynamique de construction du jugement évaluatif du superviseur lors de l'évaluation de stages en enseignement

Olivier Maes

Université catholique de Louvain et Haute École Louvain en Hainaut

Catherine Van Nieuwenhoven

Université catholique de Louvain

Stéphane Colognesi

Université catholique de Louvain

Résumé

Dans le contexte des stages en formation initiale des enseignants, et plus particulièrement en Belgique francophone, cette contribution tente de répondre à la question suivante : comment caractériser la construction du jugement évaluatif du superviseur lors de l'entretien de

coévaluation ? Pour y répondre, nous avons réalisé une étude exploratoire. Il s'agit d'une étude multicas autour de deux entretiens de coévaluation menés par deux superviseurs issus du même institut de formation. Les résultats mettent en évidence que le processus est dynamique et itératif, prenant en compte une série de jugements partiels et provisoires afin de construire le jugement évaluatif final rencontrant les caractéristiques du jugement professionnel en évaluation.

Mots-clés : stage, superviseur, coévaluation, jugement professionnel en évaluation

Abstract

In the context of initial teacher training courses, and more particularly in the French-speaking part of Belgium, this contribution attempts to answer the question: how to characterize the construction of the supervisor's evaluative judgment during the co-assessment interview? To answer this question, we conducted an exploratory study. This is a multicase study based on two co-evaluation interviews conducted by two supervisors from the same training institute. The results show that the process is dynamic and iterative, taking into account a series of partial and provisional judgments in order to construct the final evaluative judgment that meets the characteristics of professional judgment in evaluation.

Keywords: traineeship, supervisor, co-assessment, professional judgment in evaluation

Problématique

La formation des enseignants s'oriente, depuis plusieurs années, vers la professionnalisation et se construit à travers le développement de compétences (Goyette et Martineau, 2018), et ce, dans plusieurs pays francophones comme le Québec, la Suisse, la France ou la Belgique. La formation s'inscrit dans une perspective d'alternance intégrative (Pentecouteau, 2012). Celle-ci alterne effectivement des moments d'apprentissage au sein de l'institut de formation et d'autres sur le futur terrain professionnel (Tominska et al., 2017). Dans cette optique, le stage en milieu scolaire devient un élément incontournable des curriculums de formation (Maubant et al., 2011) en permettant aux étudiants de découvrir la complexité de l'acte d'enseigner (Desbiens et al., 2013). De plus, le stage est une première occasion d'apprentissage authentique, pour autant que le stagiaire s'y engage avec l'envie d'apprendre et que le milieu d'accueil ainsi que l'institut de formation offrent tous deux un encadrement et les ressources nécessaires (Desbiens et al., 2013) pour découvrir toutes les facettes du métier d'enseignant, tant dans la classe qu'au sein de l'école (Correa et al., 2015 ; Richards et al., 2013).

Au même titre, le stage peut parfois être à l'origine de l'éclosion d'incidents critiques pouvant être mal vécus par les étudiants. Cette perspective met l'accent sur l'importance de l'accompagnement des premières pratiques professionnelles. Et même si des travaux de recherche sont en cours sur ce sujet, une étude québécoise met en évidence que « les pratiques de supervision sont peu connues et peu partagées » (Gouin et Hamel, 2015, p. 15). Dans le contexte de la Belgique francophone, les stages pédagogiques se répartissent sur les trois années du cursus¹. Les prescrits (Communauté française de Belgique, 2000) balisant la formation prévoient l'accompagnement des étudiants lors du stage, à la fois par le maître de stage² (MDS) de la classe d'accueil et par au moins un superviseur issu de la haute école pédagogique (HEP).

Les enseignants des HEP n'étant pas initialement formés à la supervision de stages, notre équipe de chercheurs a examiné la tension perçue par ces derniers lorsqu'ils

1 Une réforme venant d'être votée au moment de l'écriture de l'article prévoit un allongement de la formation à quatre ans dans une logique de co-diplomation HEP/Université.

2 Enseignant associé au Québec, praticien formateur dans le canton de Vaud, formateur de terrain à Genève ou encore maître formateur en Valais.

passent d'une posture d'accompagnateur à celle d'évaluateur (Maes et al., 2018). Cela nous a amenés à documenter la façon dont les superviseurs construisent leur jugement évaluatif, en mettant en lumière les pratiques réelles des superviseurs, afin de contribuer à l'évolution de la recherche sur le sujet. La présente étude porte son attention sur le contexte de la coévaluation. Plus particulièrement, nous sondons la dimension dynamique du jugement mise en évidence par Mottier Lopez et Allal (2008). En effet, si nous avons, lors de la dernière exploration, pris en compte la singularité lors de la construction du jugement évaluatif (Maes et al., 2019a), nous cherchons maintenant à montrer comment la construction de ce dernier se réalise. Pour cela, nous avons analysé l'activité réelle (Clot, 2001) de superviseurs lors d'entretiens de coévaluation (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017) portant sur un stage pour lequel les compétences des étudiants sont évaluées de façon formative. Nos questions de recherche sont les suivantes : comment le jugement évaluatif se construit-il dans un contexte de coévaluation ? Comment caractériser la construction du jugement évaluatif des superviseurs dans ce contexte ?

Nous développons tout d'abord le cadre conceptuel sollicité dans le cadre de l'étude. Ensuite, nous précisons la méthodologie utilisée, tant pour recueillir les données que pour les analyser. Enfin, nous terminons par une présentation et une discussion des principaux résultats afin d'aller plus loin dans la connaissance et le partage des pratiques de supervision.

Dimension itérative du jugement évaluatif dans le cadre de la coévaluation

Le cadre conceptuel mobilisé dans cette recherche s'articule autour de la coévaluation dans le contexte des stages en formation initiale des enseignants (FIE).

La coévaluation des compétences professionnelles lors des stages

En nous appuyant sur les travaux d'Allal (1999) et de Minder (1999), nous définissons la coévaluation comme le moment où l'étudiant peut, à partir de critères communs, confronter son regard autoévaluatif à l'évaluation réalisée par les superviseurs. Elle permet ainsi de formaliser une synthèse des différents points de vue sur le stage, dans une perspective de régulation. Comme le précisent Jorro et Van Nieuwenhoven (2019),

ce moment vise à engager un dialogue entre les superviseurs et l'étudiant sur les écarts d'appréciation par rapport au stage.

D'après Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017), dans le contexte spécifique de la supervision de stage en FIE, l'entretien de coévaluation, rassemblant deux enseignants de la HEP et l'étudiant, vise à réaliser un bilan global du stage afin de donner le jugement évaluatif final. En s'inscrivant dans une logique de dialogue, l'entretien de coévaluation donne un rôle actif à l'étudiant, avec l'intention de lui permettre de développer sa réflexivité. Il s'agit donc d'encourager tant une démarche d'autoévaluation que d'autoformation de l'étudiant.

Jorro et Van Nieuwenhoven (2019) identifient, dans les propos des superviseurs interrogés, quatre catégories de difficultés rencontrées lors de ces entretiens de coévaluation. Ces dernières sont d'ordre intra-individuel (par exemple : le sentiment de compétence évoqué par les superviseurs novices), interindividuel (en lien avec l'étudiant ou le collègue), ou spatio-temporel (visant l'organisation pratique de la rencontre et prenant en compte la singularité de chaque situation). La quatrième catégorie est quant à elle ciblée sur le dispositif en lui-même. En effet, les superviseurs regrettent le manque de clarté, tant dans les buts poursuivis que dans les rôles de chacun des acteurs.

Les prochains paragraphes apportent des précisions, à la lumière de la recension des écrits, de ce que nous entendons par jugement évaluatif en portant une attention particulière à sa dimension professionnelle.

De jugements d'appréciation provisoires à un jugement final professionnel

Plusieurs auteurs (Allal, 2008 ; De Ketele, 2010 ; Leroux et Bélair, 2015 ; Leroux, 2016 ; Mottier Lopez, 2008 ; Mottier Lopez, 2017) structurent le processus évaluatif autour de quatre démarches. Allal (2008) les définit comme suit : « 1/ la définition de l'objet d'évaluation ; 2/ la récolte d'informations concernant les conduites des apprenants en rapport avec l'objet choisi ; 3/ l'interprétation des informations recueillies ; 4/ la prise de décision et la communication à autrui » (p. 311). Contrairement à des conceptions plus anciennes qui envisageaient ces éléments comme des étapes qui se succèdent (Cardinet, 1975), Mottier Lopez (2017) ainsi que Leroux et Bélair (2015) soulignent le fait que ces différents éléments sont susceptibles d'être liés et de s'articuler les uns aux autres. Ils

s'inscrivent ainsi dans un système dynamique (Mottier Lopez, 2008). À l'intérieur de ce processus, De Ketele (2010) n'exclut pas la présence de processus de jugement, mais ces derniers sont présents à certaines de ses étapes et ne sont pas une finalité visant à juger la personne.

Dans nos travaux antérieurs (voir Maes et al., 2019a, 2019b), nous avons tenté de caractériser le jugement évaluatif produit par le superviseur dans un contexte de coévaluation. Les résultats obtenus ont permis de rapprocher davantage ce processus de construction du jugement évaluatif de celui de jugement professionnel en évaluation développé par Mottier Lopez et Allal (2008). Les autrices livrent une modélisation de ce concept en quatre points, contextualisés ici au domaine qui nous occupe, la supervision des stages, et plus particulièrement à ce temps de coévaluation :

- le jugement professionnel du superviseur nécessite de réunir et confronter des sources d'information de natures diverses afin de pouvoir les combiner dans un raisonnement interprétatif ;
- bien que s'appuyant sur des procédures d'évaluation appliquées à tous les étudiants, il doit assurer l'adaptation de celles-ci aux situations singulières qui le nécessitent ;
- ce jugement doit, tout en étant un acte cognitif individuel, s'élaborer et s'intégrer, au sein du contexte socio-institutionnel, à un réseau de communication et d'échanges entre les différents acteurs concernés, à savoir : l'étudiant, le superviseur, son collègue et le MDS (par le biais de son rapport) ;
- et enfin, il implique de mettre en relation des éléments issus du prescrit, de la culture de l'établissement, des valeurs propres au superviseur ainsi que de ses stratégies pédagogiques.

Mottier Lopez et Allal (2008) inscrivent le jugement professionnel en évaluation dans une perspective située. Cette dernière amène à prendre en compte la relation entre l'individu-en-activité et le contexte de développement de cette activité. Cela implique, de la part de l'évaluateur, des procédures rigoureuses, critériées, à appliquer à l'ensemble des étudiants. Toutefois, en cas de divergence dans les informations recueillies ou d'hésitation entre deux notes, celui-ci adapte ses procédures afin de réanalyser les résultats et de recueillir des informations complémentaires. Toujours selon ces autrices, cela nécessite, en s'éloignant de la vision de l'évaluateur qui situe mécaniquement l'étudiant sur une échelle

de mesure, de lui reconnaître la construction d'une intelligibilité des situations. Afin d'être objectivée, la part de différenciation émergeant du jugement professionnel en évaluation conduit à des démarches d'analyse réflexive et critique.

Cette notion de jugement professionnel, comme envisagée par Mottier Lopez et Allal (2008), amène donc un renversement de perspective élargissant le processus de jugement à l'ensemble des moments de l'évaluation et rendant le système dynamique. Cette nouvelle perspective rejoint le point de vue de Tourmen (2009) selon lequel la construction d'une série de jugements d'appréciation, qu'elle qualifie de partiels et provisoires, précède la construction du jugement évaluatif final. Toujours selon cette autrice, ces jugements d'appréciation jouent ainsi un rôle non négligeable dans l'activité évaluative en permettant aux évaluateurs de ne pas fonctionner à l'aveugle, mais ils nécessitent aussi de la vigilance afin de bien les percevoir comme précoces, spontanés, partiels et provisoires.

La nature des jugements d'appréciation produits lors de la coévaluation

La nature des jugements d'appréciation produits lors d'un entretien de coévaluation peut être documentée à l'aide des théories relatives à la rétroaction (*feedback*). Sur ce plan, les travaux de Rodet (2000) et de Hattie et Timperley (2007) ont des similitudes avec les jugements d'appréciation tels que définis par Tourmen (2009). En effet, la rétroaction vise à fournir à l'étudiant des informations sur sa performance en stage et des pistes afin de lui permettre de réduire l'écart entre son niveau actuel et le niveau attendu, « c'est-à-dire entre les acquis et les critères de réussite » (Hattie, 2017, p. 165). Pour Rodet (2000), cela nécessite, de la part du superviseur, d'exprimer à l'étudiant un jugement de valeur qui doit être à la fois raisonné et argumenté.

Une convergence importante existe entre les quatre niveaux de rétroaction proposés par Hattie et Timperley (2007) et les quatre contenus identifiés par Rodet (2000) (voir Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2018). Le tableau 1 présente succinctement chacune des typologies et en propose une contextualisée à l'entretien de coévaluation.

Tableau 1. Typologie des rétroactions

Rodet (2000)	Hattie et Timperley (2007), Hattie (2017)	Contextualisation à la supervision de stages
Contenu de type cognitif :	Rétroaction sur la tâche :	Rétroaction sur les compétences évaluées lors du stage
Nécessite de repérer la façon dont l'étudiant organise, structure et présente ses connaissances afin de se faire une idée de sa situation cognitive pour pouvoir lui attribuer une note ³	Porte sur la façon dont la tâche est accomplie (distinction entre bonnes et mauvaises réponses, acquisition d'informations différentes et nombreuses, développement de connaissances de surface)	Le superviseur formule une rétroaction portant sur la tâche (l'ensemble des compétences que l'étudiant doit développer à la lumière des grilles d'évaluation institutionnelles) afin de, par exemple, mettre en évidence si le stagiaire a atteint les compétences ou pas (= note)
Contenu de type méthodologique :	Rétroaction sur le processus :	Rétroaction sur les stratégies mises en œuvre durant le stage
Permet à l'apprenant de progresser sur le plan méthodologique en renforçant la perception par l'étudiant des stratégies (significatives ou non)	Porte sur le processus utilisé pour accomplir la tâche et propose des processus de rechange ainsi que des stratégies pour déceler ses erreurs et apprendre d'elles	Le superviseur formule une rétroaction portant sur les stratégies mises en œuvre par l'étudiant pour accomplir la tâche (les compétences attendues), renforce les stratégies significatives et propose, le cas échéant, des stratégies de rechange (pistes de régulation, objectifs pour le stage suivant)
Contenu de type métacognitif :	Rétroaction sur l'autorégulation :	Rétroaction sur la réflexivité
Provoque une réflexion et des activités métacognitives chez l'étudiant	Porte sur la régulation par l'étudiant de son propre apprentissage et peut accroître sa capacité à s'autoévaluer, augmenter sa confiance et permettre d'accepter la rétroaction	Le superviseur formule une rétroaction axée sur l'autorégulation permettant à l'étudiant, dans une perspective d'autonomisation, de renforcer ses compétences d'autoévaluation / sa confiance afin de l'aider à s'engager plus avant dans la tâche
Contenu de type affectif :	Rétroaction sur la personne :	Rétroaction sur l'étudiant en tant que personne
Joue un rôle affectif en s'adaptant aux caractéristiques de l'étudiant	Porte sur l'étudiant, sous la forme de « félicitations » (risque de détourner l'attention des trois autres niveaux)	Le superviseur formule une rétroaction s'adressant directement au « soi » de l'étudiant / à sa personne (questions d'évaluation personnelle / affect) souvent sans rapport avec la performance dans la tâche

3 Le niveau cognitif est le seul niveau pour lequel Rodet (2000) fait référence à l'attribution d'une note.

Cette typologie des rétroactions permet de faire apparaître quatre niveaux de rétroaction directement inspirés des cadres théoriques mobilisés (Rodet, 2000 ; Hattie et Timperley, 2007 ; Hattie, 2017) et contextualisés à la supervision de stages, qui est au cœur de cette recherche. Les catégories retenues pour l'analyse de contenu s'appuient sur ces quatre niveaux de rétroaction, à savoir les rétroactions portant sur le *stage*, les *stratégies*, la *réflexivité* et l'*étudiant en tant que personne*.

Méthodologie de la recherche

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons opté pour une étude multicas (Merriam, 1988) s'inscrivant dans une approche qualitative à visée interprétative (Savoie-Zajc, 2011). Ce choix présente l'avantage de dépasser l'investigation du cas unique (Karsenti et Demers, 2011) en permettant de développer la compréhension du phénomène étudié par le biais de l'examen de chaque cas et de son articulation avec le contexte (Hamel, 1997).

Les deux cas étudiés

L'équipe de recherche a analysé deux cas dans le cadre de cette étude. L'objet de ces cas concerne l'activité (Albarelo, 2011) évaluative des superviseurs au cœur de l'entretien de coévaluation. Pour les deux entretiens analysés, le choix s'est porté sur des formateurs expérimentés issus d'un même institut de formation en Belgique francophone. En ce qui concerne les psychopédagogues, nous avons veillé à l'équité des genres. Ces choix ont permis d'avoir accès à des entretiens de coévaluation à visée formative dont la section suivante précisera le contexte. Le tableau 2 détaille les deux cas.

Tableau 2. Détail des deux cas étudiés

Cas	Durée	Superviseurs		Étudiantes
		Psychopédagogues	Didacticiens	
1	60 min.	P1 : femme, expérimentée, psychopédagogue	D1 : femme, expérimentée, didacticienne de la psychomotricité	É1 : étudiante en bloc ⁴ 2 (pas de difficultés particulières identifiées à la fin du stage de bloc 1)
2	53 min.	P2 : homme, expérimenté, psychopédagogue	D2 : femme, expérimentée, didacticienne de l'histoire	É2 : étudiante en bloc 2 (pas de difficultés particulières identifiées à la fin du stage de bloc 1)

La place de la coévaluation dans le processus de supervision au sein de l'institut

La figure 1 qui suit présente l'ensemble du processus de supervision des stages lors de la deuxième année de formation et situe l'entretien de coévaluation à l'intérieur de ce dernier.

Au sein de l'institut de formation, les entretiens de coévaluation analysés évaluent le premier stage de la deuxième année de formation. Celui-ci a une visée formative et prépare le second stage qui poursuivra une visée certificative. Le dispositif de coévaluation (décrit en détail par Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017) clôture le processus de supervision présenté dans la figure 1. Cet entretien débute par un temps de parole laissé à l'étudiant afin de porter un regard réflexif sur son stage. Au-delà de cette dimension réflexive, l'objectif de cet entretien est, après avoir identifié les forces et les faiblesses de la prestation de l'étudiant, de définir des objectifs personnalisés pour le stage suivant et d'attribuer une appréciation.

4 En Belgique francophone, le « bloc » correspond à l'année de formation (exemple : bloc 2 = 2^e année de formation).

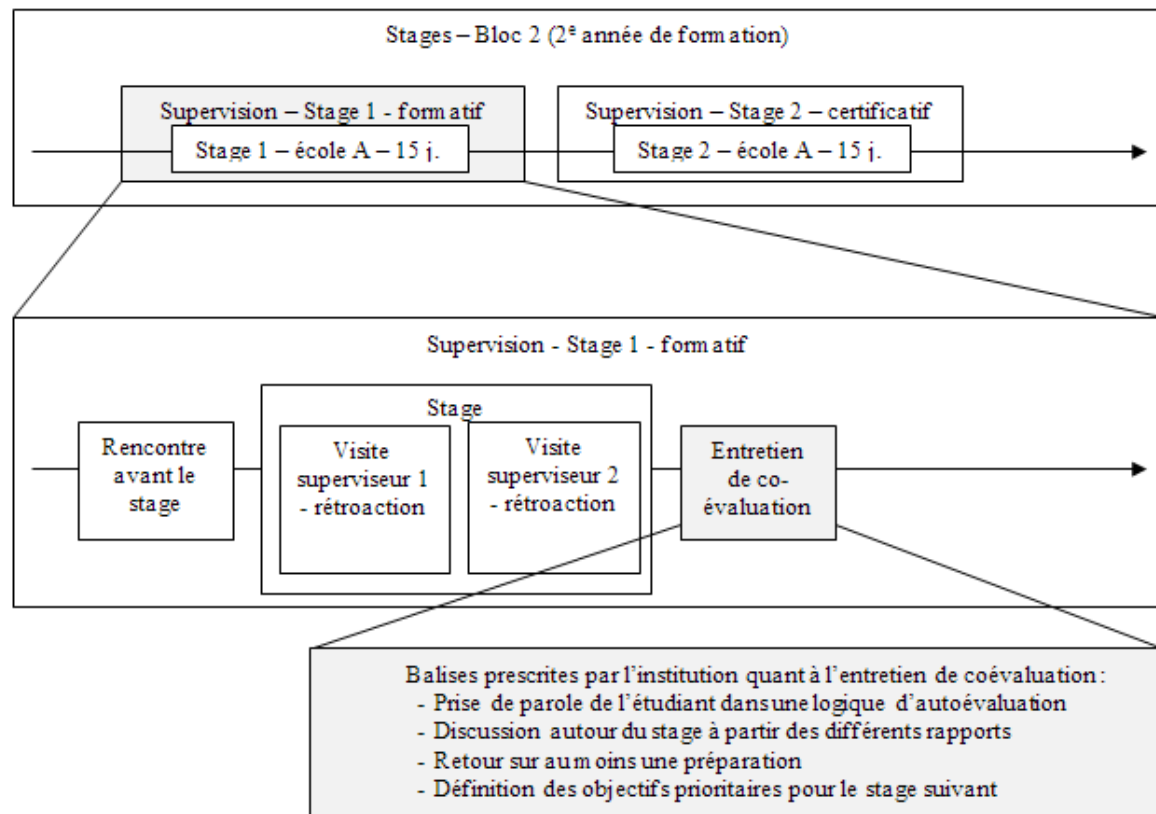


Figure 1. Détail du processus de supervision des stages en bloc 2

Les modalités de recueil et d'analyse des données

Afin d'être au plus près de l'activité réalisée (Clot, 2001) par les superviseurs, notre équipe a récolté les données sur la base de traces objectivées (Albarello, 2012). Il s'agit d'enregistrements audios des deux entretiens de coévaluation analysés. Le choix de l'enregistrement audio vise à être au cœur de l'entretien, tout en évitant de le perturber par la présence du chercheur ou d'une caméra. Les deux entretiens ont duré respectivement de 53 et 60 minutes. Une fois retranscrites, les données ainsi récoltées représentent un volume moyen de 35 pages de verbatims pour chaque entretien.

Afin de répondre à la première question de recherche, les verbatims ainsi constitués ont fait l'objet d'une analyse de contenu respectant les six étapes proposées par L'Écuyer (1990), à savoir : 1) lecture préliminaire ; 2) définition des unités de sens ;

3) catégorisation ; 4) quantification ; 5) description et présentation des données ; 6) interprétation des résultats. Pour cette étude, c'est une catégorisation selon un modèle mixte qui se base sur les quatre catégories préétablies tout en laissant une place aux catégories émergentes. Les catégories finalement retenues sont celles contextualisées à la supervision de stages s'inspirant des quatre niveaux de rétroaction de Hattie et Timperley (2007) et des quatre contenus de la rétroaction définis par Rodet (2000). Elles sont présentées et décrites dans la troisième colonne du tableau 1.

Les catégories qui ont émergé ont permis, à l'intérieur des quatre catégories préétablies, d'établir un classement plus fin des unités de sens permettant de caractériser davantage les jugements formulés. Pour cette étape de catégorisation, nous avons respecté les sous-étapes proposées par L'Écuyer (1990). Il s'agit 1) du regroupement des différents énoncés dans les catégories préexistantes ainsi que dans de nouvelles catégories préliminaires ; 2) de la réduction par élimination des catégories redondantes à des catégories distinctives ; 3) de l'identification définitive et la définition des catégories afin de constituer la grille d'analyse finale ; et, enfin, 4) de la classification finale des énoncés à partir de cette grille. Un accord interjuge a permis de valider le classement définitif. Un chercheur a ainsi codé en parallèle les deux verbatims et obtenu un kappa de Cohen de .6431, ce qui correspond, d'après Landis et Koch (1977), à un accord fort entre les deux codeurs.

Afin de répondre à la deuxième question de recherche, les chercheurs se sont servis d'un outil inspiré du synopsis, comme envisagé par Dolz et al. (2018), pour analyser les verbatims. Il s'agit d'un « outil de réduction des données et de soutien heuristique à l'analyse » (Dolz et al., 2018, p. 102). En s'appuyant sur les travaux de Schnewly et Dolz (2009), ils présentent le synopsis comme le résultat d'une activité interprétative rendant compte du caractère dynamique de la démarche d'élémentarisation. Cet outil permet d'appréhender l'entretien dans sa globalité et de condenser les transcriptions en une unité appréhendable.

Présentation des principaux résultats

La présentation des résultats s'articule autour des deux questions de recherche. D'abord, nous répondons à la première question visant la construction du jugement évaluatif dans

un contexte de coévaluation. Nous interrogeons ainsi la formulation par le superviseur d'un jugement évaluatif final consécutif à plusieurs jugements provisoires construits en cours d'entretien (Tourmen, 2009). Pour ce faire, nous présentons les différents jugements analysés, pour chaque cas, à l'intérieur des catégories prédéterminées. Ce travail d'analyse de contenu s'affine ensuite en faisant émerger de nouvelles sous-catégories pour chacune d'elles ; des extraits emblématiques illustrent les propos. Ensuite, l'article développe un cas à la façon d'un synopsis (Dolz et al., 2018) afin de dégager des éléments de réponse à la seconde question de recherche : comment caractériser la construction du jugement évaluatif des superviseurs dans le contexte de coévaluation ? Cela permet d'interroger ce jugement évaluatif et sa construction à la lumière du changement de perspective mis en évidence par Mottier Lopez et Allal (2008), et appuyé par Tourmen (2009).

Comment le jugement évaluatif se construit-il lors de la coévaluation ?

L'analyse des deux cas fait apparaître une succession de jugements que Tourmen (2009) qualifie de provisoires. Le tableau 4, construit sur la base des catégories prédéterminées, met en évidence les différents jugements rencontrés.

Tableau 4. Analyse des cas sur la base des catégories prédéterminées

Catégories prédéterminées	Cas 1	Cas 2
	Durée : 60 min.	Durée : 53 min
a- Rétroaction sur le stage	2	2
b- Rétroaction sur les stratégies de l'étudiant	26	28
c- Rétroaction sur la réflexivité	36	10
d- Rétroaction sur l'étudiant en tant que personne	0	4

Il est à noter que dans les deux cas présentés ici, au-delà de l'attribution de l'appréciation globale sur la prestation de stage, ce que Tourmen (2009) appelle le jugement final d'évaluation, les superviseurs produisent une multitude d'autres jugements d'appréciation durant ces entretiens de coévaluation. S'ils se basent sur les rétroactions portant sur les stratégies, la réflexivité ou sur l'étudiant en tant que personne (catégories b, c et d) pour construire leurs jugements d'appréciation, ils utilisent plutôt les

rétroactions portant sur le stage (catégorie a) dans la construction de leur jugement final d'évaluation.

Afin de respecter la chronologie de l'entretien, nous avons fait le choix de d'abord nous intéresser aux jugements d'appréciation pour finir par le jugement évaluatif final.

Les jugements d'appréciation.

Rétroactions sur les stratégies de l'étudiant. Les jugements provisoires rencontrés sont de formes différentes et poursuivent des buts variés. Les jugements formulés sous la forme d'une rétroaction visant *des stratégies de remplacement* ont pour objectif de fournir aux stagiaires des pistes de régulation pour le stage suivant. Par exemple, sur le plan de la différenciation, P2 invite l'étudiante à différencier davantage son enseignement lors du stage suivant en établissant des liens avec les éléments abordés lors du cours reçu à la HEP, en recourant, par exemple, aux relances : « Pour le stage deux⁵, essayer d'un peu plus différencier. Tu as eu ton cours de différenciation. Voir un petit peu... les relances certainement, il y a plein de façons. » (Cas 2 – P2).

Ou bien encore de *renforcer les stratégies significatives* mises en œuvre par les stagiaires. Comme l'illustre l'exemple de D2, qui souligne positivement le respect des consignes de la HEP par l'étudiante qui a bien cité, dans son document de préparation, la source utilisée : « Tu as noté la source là en dessous. C'est bien ! » (Cas 2 – P2).

Certaines rétroactions permettent au superviseur de synthétiser soit une série de stratégies d'intervention jugées significatives, soit une série de stratégies de remplacement qui viennent d'être discutées lors de l'entretien, ce que P2 fait dans l'extrait ci-dessous. En effet, il synthétise une série de pistes autour de la gestion du groupe à développer lors du stage suivant. Il envisage également d'autres éléments discutés et relevés comme efficaces chez l'étudiante, comme la réflexivité et la maîtrise de la langue.

« Gestion du groupe, je vais mettre chaleur humaine, ça c'est clair ! (Écriture)
Présence aux enfants et mettre un peu plus de rythme... placer un cadre plus ferme. Tu l'as très bien expliqué. Analyse réflexive, ça, ce n'est pas un... Il y en a vraiment. L'autoévaluation y est aussi. La maîtrise de la langue, il y avait

5 Le stage 2 correspond au second stage du Bloc 2.

quelques petites fautes d'orthographe dans l'autoévaluation. Pour le reste, moi je n'ai pas... dans la préparation, ça allait. » (Cas 2 – P2)

Rétroactions sur la réflexivité de l'étudiant. D'autres jugements visent à renforcer la capacité d'autorégulation des stagiaires en les amenant à développer, souvent grâce des questions, leur activité réflexive. C'est ce que présente l'extrait suivant, à l'intérieur duquel E1 identifie une difficulté à cibler l'objectif de ses activités : « Donc je vais prendre une préparation pour vous montrer peut-être... je sais que j'ai un manquement dans mes étapes de préparation. Je n'ai pas encore ciblé assez les objectifs de chaque leçon. » (Cas 1 – E1).

La discussion qui en découle amène P1 à émettre une hypothèse quant à la difficulté rencontrée par l'étudiante : « Et l'hypothèse que j'ai, dans ce que tu racontes aujourd'hui, je n'ai pas l'impression que tu as vraiment ton objectif en tête. » (Cas 1 – P1).

À partir de là, l'entretien s'oriente autour d'une série de rétroactions formulées par P1 qui poussent l'étudiante à développer sa réflexivité autour de cette difficulté à cibler ses objectifs. Voici trois questions qui l'illustrent : « Et comment est-ce que tu pourrais faire pour l'avoir en tête ? » (Cas 1 – P1) ; « D'accord... Donc en fait, quand tu construis, t'as ton objectif en tête ? » (Cas 1 – P1) ; « Alors tu le [l'objectif] perds quand ? » (Cas 1 – P1).

Cette succession de questions posées par P1 amène l'étudiante à affiner l'analyse de sa difficulté et à dégager des pistes de régulation.

Rétroactions sur l'étudiant en tant que personne. Parfois, les jugements renvoient directement au stagiaire en tant que personne, jouant ainsi un rôle affectif n'ayant pas toujours de lien direct avec la tâche. Par exemple, dans le cas 2, quatre jugements visent l'étudiante en tant que personne, ce qu'illustre l'extrait ci-dessous :

« Oui, c'est ça, vraiment cette conscience professionnelle au sens très large du terme. C'est vraiment ton point fort. En plus ça te permettra de continuer d'évoluer dans le métier en permanence parce que tu as l'envie, le plaisir de bien faire aussi... pas seulement la nécessité. Mais tu es contente quand c'est mieux que la fois précédente et ça c'est génial parce que tu vas fatalement faire chaque fois mieux. » (Cas 2 – P2)

À la lumière des deux cas analysés, nous observons que les jugements d'appréciation formulés par les formateurs durant l'entretien de coévaluation portent sur les stratégies mises en œuvre par les étudiantes durant leur stage. Ces jugements visent soit à identifier des stratégies de remplacement pour le stage suivant en fonction des difficultés rencontrées, soit à mettre en évidence des stratégies significatives. Une autre catégorie de jugements porte sur la réflexivité des étudiantes. Ces derniers amènent les étudiantes, souvent à l'aide de questions, à développer leur activité réflexive et à dégager des pistes d'autorégulation. Une dernière catégorie n'est présente que dans un des deux cas analysés ; les quatre jugements qui y sont formulés ciblent l'étudiante en tant que personne.

Le jugement final d'évaluation.

Rétroactions sur le stage. Au final, le contexte formatif des deux entretiens analysés influence le choix du type de rétroactions formulées. En effet, on y relève surtout des rétroactions visant la réflexivité et les stratégies. Ceci est en adéquation avec les objectifs de cet entretien de coévaluation à visée formative, à savoir le développement d'une démarche réflexive de la part de l'étudiant et la définition d'objectifs prioritaires pour le stage suivant.

Les exemples de verbatims choisis pour illustrer chaque forme de jugements provisoires émis démontrent que ces jugements d'appréciation participent à la construction du jugement évaluatif final par les superviseurs, comme développé auparavant. Ce dernier s'exprime sous la forme de rétroactions portant sur le stage. Afin d'explicitier notre propos, nous proposons un extrait du cas 1 relatant la construction du jugement évaluatif final par le superviseur.

« Voilà, on voulait d'abord un peu discuter ensemble. Tu vois, pour savoir un petit peu le feedback au niveau... plutôt évaluation. Donc, voilà ce que j'ai indiqué. Donc pour le stage 2, il faudra améliorer la méthodologie, l'analyse matière et bien chercher le sens des différentes activités. Mais aussi les moyens que tu pourrais mettre en place. Et ceci nous semblait être des conditions indispensables pour la réussite de ton stage 2. Ca va ? » (Cas 1 -P1)

Ce passage montre que le superviseur s'appuie sur les différents jugements réalisés tout au long de l'entretien pour construire son jugement évaluatif final. Il formule

une rétroaction portant sur le stage. Pour ce faire, il revient d'ailleurs sur le contenu du document servant de support à cet entretien dans une perspective « plutôt évaluation », pour reprendre ses propos.

Comment caractériser la construction du jugement évaluatif des superviseurs ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à cette question, nous déplaçons, dans le cadre de cette étude exploratoire, les dix premières minutes⁶ de l'entretien de coévaluation du cas 1, et ce, à la façon d'un synopsis (Dolz et al., 2018), pour mettre en évidence la manière dont les jugements partiels et provisoires s'articulent à l'entretien et participent ainsi à la construction du jugement évaluatif final.

Le *tableau 5* qui suit présente le déroulement de ce début d'entretien. La colonne de gauche offre un repère temporel en précisant le minutage de l'entretien. La colonne de droite propose un bref descriptif des éléments discutés et le détail des jugements (cellules légèrement grisées) formulés lors de l'entretien. En ce qui concerne les jugements, nous proposons des informations relatives à la forme (au regard de nos catégories prédéterminées) et au contenu spécifique à chacun (lié au contexte de l'entretien).

Ce tableau permet d'observer une alternance entre les moments de discussion et la formulation de jugements dans ce début d'entretien. Les jugements viennent ponctuer des éléments de discussion et visent prioritairement la réflexivité, puisque l'étudiante est d'abord amenée à réaliser son autoévaluation. Ensuite, il est également intéressant d'observer, comme le montre le *tableau 4*, la présence de jugements visant la stratégie (proposant une piste pour le stage suivant, à savoir renforcer les rétroactions positives envers les élèves). Le caractère formatif du stage, et donc de l'entretien de coévaluation, laisse peu de place à des rétroactions axées sur la tâche qui sont formulées sous la forme d'appréciation en fin d'entretien (entre la 57^e et la 58^e min.). Par contre, les superviseurs formulent un nombre important de pistes d'amélioration et de conseils à l'étudiante dans la suite de l'entretien.

6 Nous avons fait le choix des dix premières minutes parce qu'elles sont révélatrices de la façon dont les jugements provisoires s'articulent à l'entretien.

Tableau 5. Description des dix premières minutes de l'entretien du cas 1

Durée	Description de l'entretien
00 min 01 s	démarrage de l'entretien de coévaluation (mise en place du fonctionnement de la triade - récupération des rapports)
02 min 03 s	invitation à prendre la parole (autoévaluation)
02 min 18 s	autoévaluation de l'étudiante
03 min 04 s	réflexivité (autour de la gestion de classe)
03 min 05 s	échange autour de la réponse de l'étudiante (clarification des outils mis en place pour gérer seule la classe)
03 min 38 s	réflexivité (autour de la gestion de classe)
03 min 44 s	réponse brève de l'étudiante
03 min 45 s	réflexivité (autour de la gestion de classe afin d'amener l'étudiante à développer son propos)
03 min 47 s	échange autour de la réponse de l'étudiante (bilan autour de la gestion de classe)
04 min 28 s	réflexivité (prolongement de la réflexion autour de la gestion de classe)
04 min 33 s	échange autour de la réponse de l'étudiante et d'une remarque du rapport de la maître de stage
05 min 33 s	réflexivité (autour d'une remarque formulée par la maître de stage dans son rapport)
05 min 37 s	réponse de l'étudiante qui partage son expérience de stage
06 min 17 s	stratégies de l'étudiante (piste pour le stage suivant visant à renforcer les rétroactions positives)
06 min 25 s	réponse de l'étudiante autour de la piste formulée par le superviseur
06 min 41 s	stratégies de l'étudiante (approfondissement de la piste sur les rétroactions positives)
07 min 14 s	discussion entre les différents acteurs autour de cette piste
07 min 30 s	réflexivité (autour du choix des objectifs)
07 min 50 s	réponse de l'étudiante (justifiant son choix d'objectifs)
08 min 15 s	réflexivité (prolongement de la réflexion autour du choix des objectifs)
08 min 48 s	réponse de l'étudiante (en lien avec la demande de clarification formulée par le superviseur)
09 min 05 s	réflexivité (mise en perspective des objectifs pour le stage suivant)
09 min 11 s	réponse de l'étudiante (en lien avec le bilan de ce stage et dans la perspective du stage suivant)
09 min 17 s	réflexivité (prolongement de la réflexion de l'étudiante autour du choix de l'objectif pour le stage suivant)
09 min 20 s	réponse de l'étudiante et discussion autour de sa réponse
09 min 50 s	réflexivité (clarification des propos de l'étudiante)
09 min 52 s	réponse de l'étudiante et discussion autour de sa réponse (clarification du mot « verbaliser »)

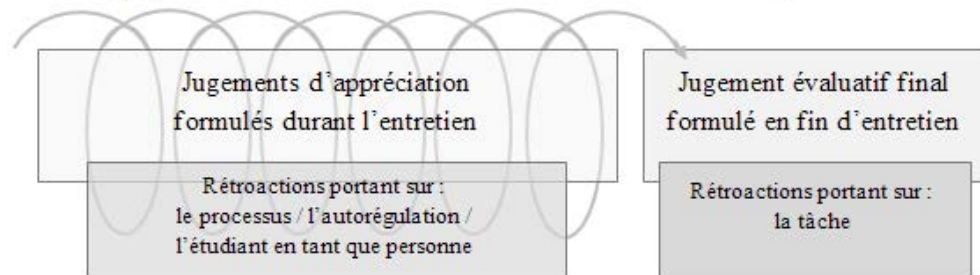
Dans le cas étudié, la succession de jugements met en évidence la dimension itérative et dynamique du jugement évaluatif produit (Mottier Lopez et Allal, 2008). Avec toutes les précautions liées au caractère exploratoire de cette étude, nous observons donc qu'une série de jugements provisoires précède le jugement évaluatif final (Tourmen, 2009).

Discussion des résultats

Des études antérieures (Maes et al., 2019a, 2019b) visant à caractériser le jugement évaluatif réalisé par le superviseur, dans le cadre de l'entretien de coévaluation, ont permis de rapprocher les caractéristiques de celui-ci de celles du jugement professionnel en évaluation (Mottier Lopez et Allal, 2008), entre autres, en soulignant sa dimension située prenant en compte la singularité de la situation. L'objectif de cette contribution est d'interroger, une nouvelle fois, la construction de ce jugement évaluatif dans ce contexte spécifique, afin de voir si celui-ci rencontre bien le renversement de perspective mis en évidence par Mottier Lopez et Allal (2008), à savoir l'élargissement du processus de jugement à toute la durée de l'entretien de coévaluation.

L'analyse des deux cas étudiés dans le cadre de cette étude exploratoire montre qu'effectivement le processus de jugement est bien présent dans les propos du superviseur aux différents moments de la coévaluation, ce qui rend le processus dynamique (Mottier Lopez et Allal, 2008). Le processus est donc itératif et spiralaire, comme tente de l'illustrer l'essai de modélisation présenté dans la figure 2. Cet essai de modélisation rejoint également les propos de Tourmen (2009) en ce sens qu'au lieu d'être un processus séquencé et linéaire, c'est plutôt une succession préalable de jugements d'appréciation partiels et provisoires qui amènent au jugement évaluatif final construit par le superviseur en fin d'entretien. Les tableaux 4 et 5 permettent de mettre en exergue ce processus grâce à l'analyse approfondie des deux coévaluations.

Construction du jugement évaluatif dans le cadre d'une coévaluation de stage à visée formative



(D'après Hattie et Timperley, 2007 ; Mottier Lopez et Allal, 2008 ; Tourmen, 2009)

Figure 2. Essai de modélisation de la construction du jugement évaluatif par le superviseur

Les résultats ont également permis de faire apparaître que, comme le souligne Tourmen (2009), ces jugements partiels et provisoires jouent bien un rôle dans la construction du jugement évaluatif final. Effectivement, ils permettent

« aux évaluateurs de centrer leurs observations sur les éléments estimés les plus pertinents du point de vue de chaque nouvelle situation, que ce soit pour identifier des informations “manquantes” ou les points de vue qui semblent “poser problème”, parmi d’autres considérations. » (Tourmen, 2009, p. 115)

Mottier Lopez et Allal (2008) mettent également cela en exergue en inscrivant le jugement professionnel dans une perspective située. En effet, ces jugements partiels sont l’occasion pour le superviseur, en cas de divergence ou d’hésitation, d’adapter ses procédures en recueillant des informations complémentaires et en réanalysant les résultats. Tourmen (2009) insiste aussi sur le fait qu’ils permettent au superviseur de ne pas fonctionner à l’aveugle dans la construction de l’appréciation globale du stage. Le verbatim extrait du cas 1, présentant la construction du jugement évaluatif final, met bien en évidence que le superviseur revient pour ce faire sur divers éléments de jugements provisoires.

Un autre élément que nous pouvons extraire de nos analyses, en lien avec les catégories directement inspirées des travaux de Rodet (2000) et de Hattie et Timperley (2007), est la variété de formes⁷ que prennent ces jugements provisoires. En effet,

7 Ce que tente de montrer l’essai de modélisation de la construction (figure 2).

certain visent à fournir une rétroaction orientée vers les stratégies mises en œuvre par les étudiants. Comme le laissent paraître les résultats, ces jugements permettent d'identifier des stratégies significatives ou des stratégies de remplacement lorsque l'étudiant a rencontré une difficulté lors de son stage. D'autres ciblent davantage la réflexivité de l'étudiant en cherchant à renforcer ses compétences d'autoévaluation ; ceux-ci amènent l'étudiant, grâce à des questions, à dégager des pistes d'autorégulation. D'autres encore, moins fréquentes, touchent directement l'étudiant en tant que personne. Il se dégage également que la visée formative poursuivie par les entretiens analysés influence le choix des formes que prennent les jugements d'appréciation. La rétroaction portant sur le stage est, dans ce contexte, mobilisée uniquement dans la construction du jugement évaluatif final qui vise les compétences à développer et les objectifs à atteindre lors du stage suivant, en référence à la grille d'évaluation institutionnelle.

Conclusion et perspectives

Pour conclure cet article, nous pouvons, à la lumière des cas analysés, affirmer que le jugement évaluatif des superviseurs participants se rapproche du jugement professionnel en évaluation par la dimension itérative et dynamique. Nous avons ainsi pu observer que le jugement évaluatif final se construit sur la base d'une série de jugements d'appréciation partiels et provisoires. Ces apports nous permettent de corroborer et de renforcer les résultats d'une étude antérieure (Maes et al., 2019a) ayant mis en exergue la dimension située du jugement, le rapprochant ainsi d'un jugement professionnel en évaluation.

Une limite de cette étude est bien sûr liée à sa dimension exploratoire. Les deux superviseurs impliqués proviennent d'une même HEP et les deux entretiens de coévaluations analysés ont été réalisés dans le cadre d'un stage à visée formative. Cette limite fait naître l'intérêt de dépasser ce contexte spécifique et d'investiguer davantage, dans une logique de perspective, la nature et le contenu des rétroactions formulées lors de ces différents jugements en nous appuyant sur les travaux de Hattie et Timperley (2007), et ce, auprès d'un échantillon de superviseurs provenant d'une autre HEP, en ciblant cette fois un contexte de stage à visée certificative pour analyser les modifications qui apparaîtraient ou non au niveau des catégories.

Dans le contexte de réforme de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone, cette étude et les résultats obtenus renforcent notre intérêt à documenter l'activité du superviseur en contexte de stage. Cet intérêt nous pousse à continuer à explorer l'activité évaluative de ce dernier, et plus particulièrement durant la coévaluation. En effet, dans une logique d'allongement de la formation et d'une co-diplomation entre les HEP et les universités, la recherche sur l'accompagnement et l'évaluation des étudiants lors de leurs stages pédagogiques nous semble être une clé pour construire une collaboration efficace entre ces deux acteurs œuvrant à la formation des futurs enseignants.

Références

- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck.
- Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher – L'acteur social et la recherche scientifique* (4e éd.). De Boeck.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. Dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : Modèles, pratiques et contextes* (p. 35–56). De Boeck.
- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. Dans A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 311–314). Presses universitaires de France.
- Cardinet, J. (1975). *L'élargissement de l'évaluation*. De Boeck.
- Clot, Y. (dir.). (2001). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir [numéro thématique]. *Éducation Permanente*, 1(146).
- Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2017). Le processus de coévaluation entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1–27. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2398>
- Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Quel feedback les élèves du primaire en difficulté d'apprentissage reçoivent-ils dans leur bulletin scolaire ? Vers une typologie des commentaires laissés par leurs enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*, 41(3), 31–57. <https://doi.org/10.7202/1065164ar>
- Communauté française de Belgique. (2000). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25501_000.pdf
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A. et Aberasturi-Apráiz, E. (2015, mai). Postmodern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66–74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>

- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV(1), 25–37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Desbiens, J.-F., Spallanzani, C. et Borges, C. (2013). *Quand le stage en enseignement déraile : regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée*. Presses de l'Université du Québec.
- Dolz, J., Gagnon, R., Laurens, V., Marmy, V. et Surian, M. (2018). Méthodologie. Dans J. Dolz et R. Gagnon (dir.), *Former à enseigner la production écrite* (p. 91–114). Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.26948>
- Gouin, J.-A. et Hamel, C. (2015). La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3), 1–27. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1968>
- Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Considérations sur le développement professionnel dans les métiers de formation. *Phronesis*, 7(4), 1–3. <https://doi.org/10.7202/1056315ar>
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. L'Harmattan.
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants : connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Presses de l'Université du Québec.
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Jorro, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Le clair-obscur de l'activité évaluative. Dans A. Jorro et N. Droyer (dir.), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (p. 31–44). De Boeck.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 229–252). ERPI.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Landis, J. R. et Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>

- Leroux, J. L. (2016). Le jugement évaluatif d'enseignants du supérieur dans un contexte d'évaluation de compétences. Dans L. Mottier Lopez et W. Tessaro (dir.), *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (p. 169–193). Peter Lang.
- Leroux, J. L. et Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 67–107). Chenelière/AQPC.
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). « Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier » Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants ? *Education & Formation*, e-308(1), 95–106. <https://www.researchgate.net/publication/323295272>
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019a). Une étude multicas pour comprendre comment la singularité est prise en compte en situation de coévaluation de stage en enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 41(2), 483–501. <https://doi.org/10.24452/sjer.41.2.13>
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019b). Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement. *Revue mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 35–61. <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2398/2429/>
- Maubant, P., Clénet, J. et Poisson, D. (2011). *Débats sur la professionnalisation des enseignants*. Presses de l'Université du Québec.
- Merriam, S. (1988). *Case study in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Minder, M. (1999). *Didactique fonctionnelle : Objectifs, stratégies, évaluation*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2008). Discussion notionnelle : les relations entre jugements et évaluation. *Revue suisse des Sciences de l'Éducation*, 30(3), 455–463. <https://www.researchgate.net/publication/277225336>
- Mottier Lopez, L. (2017). Une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. Dans P. Detroz, M. Crahay et A. Fagnant (dir.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines ?* (p. 169–192). De Boeck.

- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465–482. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17360>
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques [numéro spécial]. *Revue internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28(1), 1–11. <https://journals.openedition.org/ripes/605>
- Richards, K. A., Templin, T. J. et Gaudreault, K. L. (2013). Understanding the realities of school life: Recommendations for the preparation of physical education teachers. *Quest*, 65(4), 442–457. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.804850>
- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage ? *Distances*, 4(2), 45–74. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000482>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative / interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 123–147). ERPI.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (dir.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Presses universitaires de Rouen.
- Tominska, E., Dobrowolska, D. et Balslev, K. (2017). Interventions verbales des formateurs lors des entretiens de stage : entre l'évaluation formative et certificative. *Revue Phronesis*, 6(4), 22–32. <https://doi.org/10.7202/1043978ar>
- Tourmen, C. (2009). L'activité évaluative et la construction progressive du jugement. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 101–119. <https://www.researchgate.net/publication/273381095>